

Dudek, Peter

William Stern und das Projekt "Jugendkunde"

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 2, S. 153-174



Quellenangabe/ Reference:

Dudek, Peter: William Stern und das Projekt "Jugendkunde" - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 2, S. 153-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145094 - DOI: 10.25656/01:14509

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145094>

<https://doi.org/10.25656/01:14509>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 2 – März 1989

I. Thema: Zur Geschichte der Begabungsforschung und pädagogischen Diagnostik

HEINZ-ELMAR TENORTH Diagnose, Legitimation, Innovation. Zu den Beiträgen über Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik im 20. Jahrhundert 149

PETER DUDEK William Stern und das Projekt „Jugendkunde“ 153

KARLHEINZ INGENKAMP Experimentelle Methoden in der Schülersauslese. Beispiele für den Einsatz experimenteller Methoden bei Begabten- und Übergangsauslesen vor 1930 175

PETER DREWEK Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit 197

II. Thema: Computer in der Schule

RICHARD FAUSER/
NORBERT SCHREIBER Ansatzpunkte für eine informationstechnische Grundbildung. Zur Ausgangslage bei Jugendlichen in der achten Klasse 219

JÜRGEN LEHMANN Auswirkungen der Computernutzung durch Jugendliche in Schule und Freizeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 241

III. Diskussion

- HEINZ-ELMAR TENORTH Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930–1945. Über Kontroversen ihrer Analyse 261

IV. Rezensionen

- EWALD TERHART ULF SCHWÄNKE: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß 281

- EWALD TERHART BERNHARD SCHACH: Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers 281

- HANS-GEORG HERRLITZ WOLFGANG NEUGEBAUER: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen 288

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 291

Contents

I. Topic: Contributions to the History of Educational Diagnostics

- HEINZ-ELMAR TENORTH Diagnosis, Legitimation and Innovation. Introductory Remarks 149
- PETER DUDEK William Stern and the Project "Jugendkunde" (Research on Adolescence) – A Chapter in the History of Educational Science 153
- KARLHEINZ INGENKAMP Experimental Methods for the Selection of Pupils – Gifted Pupils and the Selection of Secondary-School Students in German Schools before 1930 175
- PETER DREWEK Albert Huth's and Karl Valentin Müller's Research on Talent after 1945 – On the Historical Significance of the Conservative Concept of Talent in Post-War Science 197

II. Topic: Computers in Schools

- RICHARD FAUSER/
NORBERT SCHREIBER Frame Conditions for an Elementary Introduction into Informatics – Background Experiences of Eighth-Graders with Computers 219
- JÜRGEN LEHMANN Effects of the use of Computers by Adolescents at School and during Leisure Time – Results of an Empirical Study 241

III. Discussion

- HEINZ-ELMAR TENORTH Education and Pedagogics between 1930 and 1945 – A Historiographic Controversy 261

IV. Book Reviews 281

V. Documentation

- New Books 291

WILLIAM STERN und das Projekt „Jugendkunde“

Zusammenfassung

Um 1890 beginnt im Umfeld der Universitäten auch im deutschsprachigen Raum die Entdeckung der Jugend durch die Humanwissenschaften. Der Aufsatz versucht unter wissenschaftsgeschichtlichen Aspekten die Rolle WILLIAM STERNS bei der Institutionalisierung der Jugendforschung zu skizzieren. Seine jugendtheoretischen Schriften und sein bildungspolitisches Engagement werden dabei ebenso analysiert wie die Entwicklung der Jugendforschung am Psychologischen Institut der Universität Hamburg. WILLIAM STERN muß als einer der bedeutendsten Jugendforscher der zwanziger Jahre gelten, dessen Arbeiten bislang nicht hinreichend gewürdigt worden sind.

1. Einleitung

Im Unterschied zur Geschichte der Jugend ist die Geschichte der Jugendforschung noch weitgehend terra incognita. Dort, wo sich Hinweise auf diese Geschichte finden lassen, sind sie vorwiegend ideengeschichtlicher Art, meist beginnend bei ROUSSEAU, der noch heute als Begründer des klassischen Jugendkonzeptes diskutiert wird (ZINNECKER 1985). Solche Traditionalisierungsversuche sind jedoch nicht mehr offen für die gravierenden Differenzen, die zwischen dem Nachdenken über Jugend bestehen, das man z. B. bei KAJETAN VON WEILLER oder FRIEDRICH H. CH. SCHWARZ findet, ihren Selbstthematisierungen vom Sturm und Drang bis zur bürgerlichen Jugendbewegung und einer Jugendforschung, die sich um die Jahrhundertwende im Umfeld der Universitäten zu etablieren beginnt und sich nachdrücklich von den Alltagstheorien über Jugend distanziert.

Ein im Deutschen Reich und dann in der Weimarer Republik bedeutender Pionier der psychologischen Jugendforschung war WILLIAM STERN. Der folgende Beitrag versucht unter wissenschaftsgeschichtlichen Aspekten und in knappen Zügen STERNS Rolle bei der Institutionalisierung der Jugendkunde¹ zu skizzieren. Die Grundthese der Abhandlung lautet: STERNS Jugendtheorie ist eingebunden in die erziehungspolitischen Anstrengungen des Modernisten-Flügels der „deutschen Mandarine“ (RINGER) und die einer reformorientierten Lehrerschaft. Sie wendet sich explizit sowohl gegen eine nicht forschende, sondern ausschließlich deutende geisteswissenschaftliche Jugendpsychologie sowie gegen eine psychoanalytisch inspirierte Jugendtheorie. Stärker als andere Theorieströmungen rekurriert STERN auf die gesellschafts- und bildungspolitische Funktion einer modernen Jugendkunde – zunächst im Rahmen der Begabungs- und Intelligenzforschung sowie der Kinderpsychologie, ab

1916 dann mit stärkerer Betonung der eigentlichen Jugendphase und sozialpädagogischer Fragestellungen.

2. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe

Die Entdeckung des Kindes als Objekt der Wissenschaften (GSTETTNER 1981) geht der eigentlichen Jugendforschung zeitlich voraus. Sie sucht und findet jedoch Anschluß an die Kinderforschung, deren Theorie zunächst noch stark vom klinischen Paradigma der Mediziner dominiert war, welches psychologische Entwicklungsphänomene in physiologischer und neurologischer Begrifflichkeit interpretierte. Jugendpflege und Kriminologie, Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik, Schulreform und Jugendbewegung sind weitere Entstehungsmilieus einer sich allmählich institutionalisierenden und um theoretisches Profil bemühten Jugendforschung. Um 1890 wird das Jugendphänomen nicht nur im gesellschaftlichen Bewußtsein neu und aufmerksam diskutiert, sondern auch wissenschaftlich. Nicht zuletzt unter dem Eindruck der bürgerlichen Jugendbewegung (ROSENMAYR 1974), der sozialen und politischen Brisanz der Lebenswelt proletarischer Großstadtjugendlicher, der Thematisierung des Jugendphänomens in Literatur und Kunst und der öffentlichen Schulkritik beginnen Mediziner, Kriminologen, Pädagogen, Psychologen und Theologen sich von dem brüchig gewordenen Erfahrungswissen abzusetzen und ihre Jugenddiagnosen mit Wissenschaftsanspruch zu versehen. Jugend gilt dabei nicht nur als Chiffre für „Fortschritt“, sondern steht auch für gesellschaftliche Instabilität, die die Sozialstruktur und Sozialmoral der Wilhelminischen Gesellschaft bedroht. Jugendforschung ist so gesehen einerseits die Reaktion auf die Vorstellung von Jugend als sozialem, pädagogischem und psychologischem Problem, andererseits ist sie nicht zu trennen vom Prozeß der Disziplinbildung der Humanwissenschaften.

In dieser wissenschaftsimmanenten und -politischen Gemengelage bezeichnet der Begriff „Jugendkunde“ bzw. die Forderung nach einer „Paidologie“, so der STANLEY HALL-Schüler OSKAR CHRISMAN (1896), ein neues pädagogisch-psychologisches Forschungsfeld interdisziplinären Zuschnitts mit diagnostischen und präventiven Aspirationen und Jugendkunde wird zum Modewort im Kampf um die disziplinäre Konstitution der Psychologie und Pädagogik. Dieser Prozeß ist nicht nur gekennzeichnet durch die abwehrende Haltung der Philosophen gegenüber den Ansprüchen der Psychologen und Pädagogen auf eigene Lehrstühle. Konkurrenz und gegenseitige Abgrenzung kennzeichnen auch das Verhältnis zwischen Pädagogik und Psychologie (HERRMANN 1976). Für die Jugendforschung ist die vorparadigmatische Phase bestimmt durch konkurrierende Tendenzen, theoretische und methodische Identität zu gewinnen: innerhalb der Pädagogik durch MEUMANNs experimentelle Pädagogik, durch WILHELM AUGUST LAY, durch die wachsende Kritik am Herbartianismus, der die Lehrerschaft nicht mehr befriedigen kann, und durch den Vormarsch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; innerhalb der Psychologie durch die sich rasch entwickelnde Theoriedifferenzierung und Schulenburg (SAUPE 1927; K. BÜHLER 1927), durch die Trennung zwischen reiner und angewandter

Psychologie, die Kontroversen um Subjektpsychologie und subjektlose Psychologie, durch die Abgrenzung zur Physiologie und Medizin. Auch seitens der Jugendpflege und (Heil)-pädagogik wird seit der Jahrhundertwende den Juristen das Definitionsmonopol streitig gemacht. Auf der anderen Seite finden sich auch disziplinübergreifende Anknüpfungspunkte, etwa zwischen den Experimentalpsychologen, den Pädagogischen Psychologen und den experimentellen Pädagogen. Sie alle standen im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts vor der Herausforderung, sich gegenüber den Naturwissenschaftlern und Philosophen legitimieren zu müssen und gegenüber den staatlichen Administrationen die gesellschaftliche Relevanz ihrer Forschungen, z. B. für das Bildungssystem, nachzuweisen. Was diese Gruppe der frühen Jugendforscher einte, war weniger eine theoretische Grundorientierung als die gemeinsame Frontstellung gegen die etablierten Disziplinen und das Bewußtsein, in der akademischen Rangskala die letzten Plätze zu belegen.

In dieser Situation setzt um 1890 die Diskussion um eine wissenschaftliche Jugendkunde ein und nicht zufällig sind die experimentellen Psychologen und Pädagogen im Bündnis mit den Lehrervereinen einer ihrer sozialen Träger. Freilich war „Jugendkunde“ zunächst nur eine Formel auf der Suche nach einem Platz im akademischen Disziplinengefüge. Bevor man über einen theoriegeleiteten Jugendbegriff verfügt, beginnt aber schon die Institutionalisierung der Jugendforschung. Noch 1912 schreibt STERN, daß die „Termini ‚Kinder‘-, ‚Jugendliche‘-, ‚Kinderforschung‘-, ‚Jugendkunde‘... als synonym verwendet“ werden (LIPMANN/STERN 1912, S. V). Jugendkunde bleibt zunächst ein Etikett für ein weites Untersuchungsfeld, das sich vorwiegend der Entwicklung von Kleinkindern und Schülern widmete, an Begriffen wie Begabung, Intelligenz, Auslese und Eignung, Schwachsinn und Pathologie orientierte und in relativ offenen Kontexten nach disziplinspezifischen Aufteilungen suchte. Dieser Diskurs institutionalisierte sich zunächst unterhalb der Universitätszebene, forciert von heterogenen Gruppen wie Ärzten, Lehrern, Psychologen, Kriminologen und in der Jugendpflege tätigen Pastoren.

Begrifflich wird Jugend zunächst zwar noch pauschal auf den Status des Nichterwachsenen bezogen, doch bereits zu Beginn des Jahrhunderts wird dies gelegentlich als problematisch erkannt (PAETZ 1910; EGER 1912)² und sogar auf die soziale Konstitution der Jugendphase verwiesen (SCHMIDKUNZ 1903, S. 121). Mit dem Begriff „Jugendkunde“ verknüpft sich seit 1890 auch schon der Anspruch, durch systematische Forschung und nicht nur durch Alltagsbeobachtungen, durch theorie- und methodengeleitete Untersuchungen und nicht durch Erfahrungsroutinen objektive Erkenntnisse über diese Lebensphase zu gewinnen. Schon die zeitgenössische Historiographie weiß zwischen einer vorwissenschaftlichen und einer wissenschaftlichen Phase der Jugendkunde zu unterscheiden (BERNFELD 1915; HOFFER 1922; FISCHER 1926; TUMLIRZ 1927).

In einem ersten Zugriff läßt sich das Projekt „Jugendkunde“ ab 1890 in eine Konstitutionsphase (bis ca. 1916) und eine Konsolidierungsphase (bis 1933) untergliedern. In der ersten Phase war Jugendkunde weitgehend noch Chiffre für Psychologie der Kindheit und des Schulalters und hatte als „Jugendlehre“

(FOERSTER 1904) den Status eines Erziehungsratgebers für Schule, Haus und Kirche. Ab 1916 – nicht zuletzt unter den Eindrücken des Krieges und bündig formuliert in WILLIAM STERNS Programmschrift „Jugendkunde als Kulturförderung“ (STERN 1916) – setzt dann ein Prozeß der Problemspezifizierung und der Ausdifferenzierung von Forschungsgebieten ein, der theoretisch und methodisch das Feld der Jugendpsychologie, der Jugendsoziologie und der Pädagogischen Jugendkunde eingrenzt, die Distanzen zur Kinderforschung, zur Psychopathologie und Heilpädagogik aber irreversibel erweitert.

Die kognitive Struktur der Jugendforschung war zunächst jedoch alles andere als eindeutig. Die Zuordnung zu verschiedenen Disziplinen wird durch die erkenntnistheoretischen Kontroversen zwischen natur- und geisteswissenschaftlichen Psychologen noch verschärft und äußert sich nicht nur in unterschiedlichen Fragestellungen und Methoden, sondern auch in einem relativ zusammenhanglosen Nebeneinander verschiedener Theorien und Forschungsperspektiven. In den zwanziger Jahren sind es dann entwicklungspsychologische Fragestellungen, die die Jugendkunde beherrschen und zu ersten allgemeinen psychologischen Theorien des Jugendalters führen (BÜHLER 1921; HOFFMANN 1921; ZIEHEN 1923; SPRANGER 1924). Diese übernehmen eine Art Leitfunktion für zahlreiche Detail- und Anschlußuntersuchungen. Im Begriff der „Entwicklungstreue“ bzw. des entwicklungsgemäßen Verhaltens geben sie der Jugendkunde ein operationalisierbares Normalitätskriterium an die Hand, das die zentrale Fragestellung eines BERNFELD oder WYNEKEN, nämlich ob die Gesellschaft „jugendgemäß“ sei (WYNEKEN 1911, S. 91), radikal umkehrte zugunsten sozialer und politischer Integrationsstrategien.

Unter diesen Autoren fehlt WILLIAM STERN, der zwar seit Beginn der zwanziger Jahre mehrfach eine Monographie zur „reifenden Jugend“ ankündigte, sie jedoch aus guten Gründen nie veröffentlichte. „Es fehlte noch zu sehr an speziellen Vorarbeiten und ich wollte nicht in den Fehler verfallen, der von anderen Forschern nicht ganz vermieden wurde: aus gewissen großzügigen Leitgedanken heraus allein das Riesengebiet abstecken zu wollen“ (STERN 1927a, S. 159). Dennoch ist STERN zu den Meinungsführern zu zählen, da er bereits vor 1914 an entscheidender Stelle zum Aufbau einer kommunikativen Infrastruktur mit Fachzeitschriften, monographischen Sammlungen, Tagungen und Kongressen beigetragen hat. Diese Aktivitäten stehen zunächst im Vordergrund der Darstellung.

3. Biographische Annotationen

WILLIAM STERN wird am 29. 4. 1871 als einziger Sohn eines Kaufmanns in Berlin geboren und legt dort 1888 am Köllnischen Gymnasium das Abitur ab. Mit dem Berufswunsch, Pädagoge zu werden, beginnt er im gleichen Jahr an der Universität Berlin Philosophie und Philologie zu studieren. Unter dem Einfluß von HERMANN LAZARUS und HERMANN EBBINGHAUS wendet er sich der Psychologie zu und promoviert 1893 bei EBBINGHAUS über „Die Analogie im volkstümlichen Denken“. EBBINGHAUS folgt er auch 1897 an die Universität Breslau, wo er sich im gleichen Jahr mit einer Arbeit über die „Psychologie der

Veränderungsauffassung“ (STERN 1898) zum Privatdozenten für Philosophie, insbesondere Psychologie habilitiert. Von 1907 bis 1916 leitet er als außerordentlicher Professor die Psychologische Abteilung des Philosophischen Seminars in Breslau, gründet 1906 zusammen mit seinem Mitarbeiter OTTO LIPMANN in Berlin das INSTITUT FÜR ANGEWANDTE PSYCHOLOGIE und gibt mit ihm zusammen (ab 1907) die ZEITSCHRIFT FÜR ANGEWANDTE PSYCHOLOGIE heraus.

Zwar beschreibt STERN seine Breslauer Phase als eine Zeit der „philosophischen Isolierung“ (STERN 1927a, S. 140), in der die Grundzüge seiner personalistischen Philosophie (BRUNNER 1976) entstanden, doch gerade in jenen Jahren wird er zu einem der führenden Exponenten im BUND FÜR SCHULREFORM, der maßgeblich das Projekt „Jugendkunde“ forciert. STERNS enge Zusammenarbeit mit der reformorientierten Lehrerschaft, seine experimentellen Untersuchungen und seine Arbeiten zur differentiellen Psychologie prädestinieren ihn zur Nachfolge des 1915 überraschend gestorbenen ERNST MEUMANN. In der Frage seiner Nachfolge macht nämlich die Hamburger Lehrerschaft ihre Zustimmung zur Stellenbesetzung am Allgemeinen Vorlesungswesen von der Forderung abhängig, der Bewerber müsse sowohl den Einheitsschulgedanken als auch die einheitliche akademische Ausbildung aller Lehrer unterstützen. Solche Ansinnen schrecken schon im Vorfeld potentielle Bewerber, z.B. EDUARD SPRANGER, ab und fast folgerichtig wird WILLIAM STERN Nachfolger MEUMANNs auf einer Professur der Philosophie mit Lehrauftrag für Philosophie, Psychologie und deren Beziehungen zur Pädagogik. Zugleich übernimmt STERN MEUMANNs Platz in der Herausgeberschaft der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, die mit ihrer beachtlichen Auflage von 2400 Exemplaren das Forum der wissenschaftlichen Jugendkunde werden sollte. Nach der Gründung der Universität Hamburg 1919 wird STERN zur treibenden Kraft bei der Schaffung der ersten Pädagogikprofessur, die im Dezember 1919 bewilligt und 1923 durch GUSTAV DEÜCHLER besetzt wird. Sein Verhältnis zu ihm war allerdings durch „menschliche und wissenschaftliche Spannungen“ (FLITNER 1986, S. 376) belastet. 1933 wird STERN nach §6 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums zwangsweise in den Ruhestand versetzt. Er emigriert über Holland in die USA, wo er nach einer Professur an der Duke University Durham am 27.3.1938 stirbt.

4. WILLIAM STERN und der BUND FÜR SCHULREFORM

Am 3. Oktober 1908 wird der BUND FÜR SCHULREFORM in Berlin von einem kleinen Teil reformorientierter Lehrer und Hochschullehrer gegründet. Der Aufbau der Organisation wird zunächst den Hamburger Vertretern überlassen. Bereits 1912 besaß der BUND 907 Mitglieder in verschiedenen Ortsgruppen und diskutierte in mehreren Arbeitskreisen Probleme der institutionellen und didaktisch-methodischen Reform des Schulsystems. Mit dem „Saemann. Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde“ verfügte er ab 1910 über eine eigene Monatszeitschrift, edierte zwischen 1912 und 1916 eine eigene Reihe, die „Saemann-Schriften für Erziehung und Unterricht“,

und gab in unregelmäßiger Folge bis 1919 weitere Monographien heraus, die entweder als „Arbeiten des Bundes für Schulreform“, als „Flugschriften“ und nach 1914 als „Deutscher Bund für Erziehung und Unterricht“, so auch der neue Organisationsname seit Ende 1915, firmierten. Als kommunikatives Forum für reformorientierte Professoren, Privatdozenten und wissenschaftlich ambitionierte Lehrer, zwischen Studenten und Jugendfürsorgern erlebte der BUND bis etwa 1915 seine erziehungspolitische Blütezeit. Gemäß seiner Satzung versprach er: (a) das Interesse an Erziehungs- und Unterrichtsfragen „in weiten Kreisen des deutschen Volkes“ zu wecken, (b) den an Jugenderziehung Interessierten ein Kommunikationsforum zu bieten, (c) eigene Forschungen „auf dem Gebiete der geistigen Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit“ durchzuführen und (d) Reformarbeit „auf Grund der Ergebnisse moderner Forschung“ zu initiieren (BUND FÜR SCHULREFORM 1910, S. 57f.).

Zu den 59 Mitgliedern des Geschäftsführenden Ausschusses gehören 1913 u.a. Psychologen wie MAX BRAHN, OTTO LIPMANN, WILLIAM STERN, Pädagogen wie ALOYS FISCHER, FRITZ GANSBERG, HUGO GAUDIG, PAUL GEHEEB, GEORG KERSCHENSTEINER, RUDOLF LEHMANN, ALFRED LICHTWARK, ERNST MEUMANN, KARL MUTHESIUS, WILHELM REIN, ANTON SICKINGER, JOHANNES TRÜPER, JULIUS ZIEHEN, GERTRUD BÄUMER und PETER PETERSEN. Die soziale Zusammensetzung des BUNDES war jedoch breiter angelegt, wie ein Blick auf die mit 262 Mitgliedern (176 Männer und 86 Frauen) größte Ortsgruppe des Bundes in Breslau zeigt. Unter ihnen befanden sich 165 Pädagogen, 28 Mediziner, 9 Juristen, 1 aktiver Offizier, 1 Theologe, 8 Kaufleute und 1 Chemiker. Von den Pädagogen waren 78 an Volksschulen tätig, 3 an Fortbildungsschulen, 9 an Mittelschulen, 51 an Höheren Schulen und 6 an der Universität. Als kooperative Mitglieder gehörten der Ortsgruppe 13 pädagogische Vereine, der jüdische Frauenbund und der Verein Breslauer Schulärzte an (SAEMANN 1913, S. 86).

Das Plädoyer für ein Bildungssystem, das die Herausforderungen einer komplexen Industriegesellschaft angemessen bearbeiten kann, weisen ihn als eine Organisation jener pädagogischen Modernisten aus, die davon überzeugt waren, „daß die Prozesse der Industrialisierung und Demokratisierung nicht vollständig umgekehrt werden konnten“ (RINGER 1987, S. 121). Diese Haltung schloß auch die Suche nach neuen, durch Forschung gestützte pädagogische Theorien ein. Den Herbartianismus z. B. will STERN nur noch historiographisch gewürdigt wissen. Er muß jedoch auf dem KONGRESS FÜR KINDERFORSCHUNG UND JUGENDFÜRSORGE 1906 in Berlin konzedieren,

„wie groß auch heute noch die Suggestivkraft des Herbartischen Ideensystems ist – so groß, daß selbständige Gedankengänge von vielen immer nur unter dem Gesichtswinkel ‚Wie stehen sie zu HERBART?‘ apperzipiert zu werden vermögen. Bei aller Hochschätzung, die ich vor HERBART, seinem Werk und den Leistungen seiner Anhänger habe, scheint mir hierin doch eine gewisse Gefahr für den Fortschritt der kinderpsychologischen und pädagogischen Forschung zu liegen“ (SCHAEFER 1907, S. 109f.).

Fragen der Arbeits- und Einheitsschule, der inneren Schulreform und der Begabungsdiskussion sind neben den Bemühungen um eine wissenschaftliche Jugendkunde die beherrschenden Themen des BUNDES. Zwar noch stark fixiert auf pädagogische und psychologische Probleme der Schule und Schüler, gerät

jedoch auch die „Entwicklung und Erziehung der Jugend während der Pubertätszeit“ (BUND FÜR SCHULREFORM 1913 a) in sein Blickfeld.

An den öffentlichkeitswirksamen Kongressen zur „Jugendbildung und Jugendkunde“ ist WILLIAM STERN als Vorsitzender der „Sektion für Jugendkunde“ des BUNDES maßgeblich beteiligt:

1. Kongreß	Dresden	6.–8. 10.	1911	Arbeitsschule/Intelligenzprobleme und Schule
2. Kongreß	München	3.–5. 10.	1912	Bildung und Schule
3. Kongreß	Breslau	4.–6. 10.	1913	Probleme der Geschlechterunterschiede/Vergleichende Jugendkunde der Geschlechter.

An jedem dieser Kongresse nahmen zwischen 300 und 500 Personen teil, die Vorträge wurden in eigenständigen Monographien dokumentiert (BUND FÜR SCHULREFORM 1912; 1913 b; 1914) und der Katalog für die den Dritten Kongreß begleitende Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter, die Schülerarbeiten sowie experimentelle und statistische Untersuchungsergebnisse präsentierte, wurde von WILLIAM STERN redigiert und veröffentlicht (STERN 1913 a).

Das Zusammenspiel von Bildungsreform, Schulreform und Jugendkunde hatte allerdings auch seine Grenzen und seine „Gegner“. *Schulpolitisch* war es vor allem das Konzept der selbstkontrollierten Sozialisation, das speziell GUSTAV WYNEKENS Modell der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, die Jugendkulturbewegung und ihre radikale Schulkritik repräsentierten. Schon HANS CORDSEN, Seminardirektor und Leiter des BUNDES, hatte darauf verwiesen, daß sich für den BUND die Notwendigkeit der Schulreform nicht durch allgemeine Gesellschaftskritik legitimiere (CORDSEN 1910, S. 59), sondern dem sozialen Wandel und dem „gegenwärtigen Kulturleben“ Rechnung tragen müsse. Wenn WYNEKEN der Vorwurf gemacht wurde, er hätte kein Bewußtsein davon, „daß die Individualerziehung mit allen psychologischen und erzieherischen Problemen der Entwicklungszeit, der Pubertätszeit, in engstem Zusammenhange stehe und nur mit ihnen lösbar ist“ (BUND FÜR SCHULREFORM 1913 a, S. 32), so liest sich das als Abwehr von Selbstverwaltungs- und Partizipationsansprüchen seitens der Jugendkulturbewegung.

Zu deren schärfsten Kritikern zählten STERN und die von ihm inspirierten studentisch-pädagogischen Gruppen. Auf der „Ersten studentisch-pädagogischen Tagung“ am 6./7. Oktober 1913, bei der er und WYNEKEN die Hauptreferate hielten, SIEGFRIED BERNFELD und WALTER BENJAMIN die Positionen der Jugendkulturbewegung vertraten, kam es zu einer weiteren Polarisierung zwischen „Breslauer Richtung“ und „Freiburger Richtung“, für die jeweils STERN und WYNEKEN als spiritus rector standen (MANN 1914). Die prinzipiellen Unterschiede kommentierte STERN nach der Tagung wie folgt:

„Hier ... vor allem die Orientierung über die Zustände und Bewegungen des Erziehungswesens unserer Tage, dort ... starre Negierung alles Bestehenden. Hier Weckung des pädagogischen Pflichtbewußtseins bei den künftigen Erziehern, dort Proklamierung der Rechte der Jugend, die man überall und immer für gefährdet hält. Hier sozialpädagogisches Interesse für alle Schichten der Jugend, dort Revolutionierung einer dünnen Oberschicht durch eine aristokratisierende ‚Jugendkultur‘. Hier eine Würdigung aller Erziehungsmächte in ihren besonderen sich ergänzenden Werten, dort

ein Aufbegehren gegen das Elternhaus, dessen Erziehungsmission man binnen kurzem für abgelaufen hält“ (STERN 1913b, S. 558).

Als WYNEKEN nach seiner Absetzung als Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf 1910 STERN um die Unterstützung für eine neue Gründung bat, antwortete der ihm – im Unterschied zu anderen Mitgliedern des BUNDES – unmißverständlich ablehnend:

„Zu meinem Bedauern ist es mir nicht möglich, mich mit dem Inhalt des Aufrufs zu identifizieren. Ich kann nicht in einer Sache das Ideal der Zukunft erblicken, die dadurch zum ‚geistigen Himmel‘ der Schüler wird, daß sie sich aus ihrer natürlichen Heimat, dem Elternhaus entfernt. Alle Internaterziehung, auch die vorzüglichste, ist stets nur Surrogat und Notbehelf, niemals Ideal“³.

Die schulpolitischen Forderungen der Jugendkulturbewegung und WYNEKENS konfligierten auch mit STERNS Verständnis des Jugendalters. In den Forderungen nach Schülerselbstverwaltung, „die so unverantwortlich eingreift in die Substanz des Schullebens, daß dadurch womöglich der Bestand der Schule in Frage gestellt werden kann“ (STERN 1924, S. 246), sah er das für diese Phase typische Ernstspiel-Verhalten empfindlich gestört (s. u.). Der „Kampf um die Jugend“ (CAUER 1914), dem sich der BUND verschrieb, war also durchaus wörtlich gemeint und er richtete sich nicht nur gegen die Jugendkulturbewegung, sondern in *jugendpflegerischer Hinsicht* auch gegen die Sozialdemokratie und ihre Jugendorganisationen. Gegen sie favorisierte man als Alternative die Jugendarbeit eines CLEMENS SCHULTZ und WALTHER CLASSEN, den STERN als Leiter der Abteilung Jugendpflege am Psychologischen Laboratorium in Hamburg gewann. Beide arbeiteten im Rahmen der evangelischen Jugendpflege in Hamburg mit proletarischen Jugendlichen.

Seinen *wissenschaftlichen Gegner* fand der BUND aber nicht nur in den konservativen Kräften der Philosophie und Pädagogik, sondern auch in dem Außenseiter und vermeintlichen Konkurrenten, der Psychoanalyse. Vor allem WILLIAM STERN attackierte scharf die Psychoanalyse. Nachdem er schon auf der Jahresversammlung des „Deutschen Vereins für Psychiatrie“ intervenierte, verfaßte er eine Protestresolution gegen die „Jugend-Psychoanalyse“, die die „Sektion für Jugendkunde“ des BUNDES im Oktober 1913 in Breslau verabschiedete. Darin wird die Anwendung der Psychoanalyse in der Praxis der normalen Erziehung als „verwerflich“ kritisiert. „Denn das Psychoanalysieren kann zu einer dauernden psychischen Infektion des Betroffenen mit verfrühten Sexualvorstellungen und -gefühlen und somit zu einer ‚Entharmlosung‘ führen, die eine schwere Gefahr für unsere Jugend darstellt“ (ZEITSCHRIFT FÜR ANGEWANDTE PSYCHOLOGIE 1914, S. 378). Speziell die Arbeiten HANS BLÜHERS zur Jugendbewegung rufen STERNS Kritik hervor⁴. Seine Kritik zielt darauf, den unwissenschaftlichen Charakter der Psychoanalyse mit ihren „Halb- und Ganz-Dilettanten“ nachzuweisen und den Wissenschaftscharakter der experimentellen Psychologie zu betonen. Nicht frei von bissigen Polemiken, die im Laufe der zwanziger Jahre jedoch versöhnlicher werden, zentriert STERN seinen Haupteinwand in dem Satz:

„Im gesunden Jugendlichen ist das, was unbewußt *ist*, meist auch das, was unbewußt *sein soll*, damit es erst in späteren Stadien der Entwicklung sich allmählich zu einer –

zunächst gefühlsmäßigen, dann intellektuellen – Bewußtheit steigern. Wer in diesen Prozeß mit plumpen Händen eingreift, *vergreift sich an der werdenden Seele*“ (STERN 1914a, S. 77; Hervorh. i. Org.).

Insgesamt gesehen spielt der BUND FÜR SCHULREFORM in der Konstitutionsphase der Jugendforschung publizistisch und organisatorisch eine zentrale Rolle. Als Scharnier zwischen Lehrerbewegung und Universität mit engen Verbindungen zur Jugendpflege und -fürsorge, zur Medizin und Heilpädagogik besitzt er in STERN und MEUMANN seine intellektuellen Anreger. Konzentriert auf Schule und Lernen, auf Begabung und Intelligenz forcieren sie das Projekt „Jugendkunde“. Unterstützt vom BUND und anderen Vereinen der Hamburger Lehrerschaft gründet MEUMANN neben dem Psychologischen Laboratorium das „Institut für Jugendforschung“ (MEUMANN 1912), das am 12. September 1913 eröffnet wurde. MEUMANNs früher Tod und der Ausbruch des Ersten Weltkrieges haben dann sehr schnell die Arbeit des Instituts unterbrochen.

5. Jugendkunde als Kulturförderung

Auch WILLIAM STERN und der BUND FÜR SCHULREFORM entziehen sich 1914 nicht der allgemeinen Kriegsbegeisterung. Die Vorstellung vom Krieg als Erzieher und die daraus resultierenden Aufgaben der Pädagogik für den Krieg beherrschen die Publizistik des BUNDES (STERN 1915). Anders als im Ausgang des 19. Jahrhunderts geht es jetzt aber nicht um die Separierung der Schwachbegabten, sondern um die „Auslese der Tüchtigen“ (HARTNACKE 1915), um „freie Bahn dem Tüchtigen“ (TEWS 1916) und um den „Aufstieg der Begabten“ (PETERSEN 1916, S. 3).

In diesem Kontext stehen auch STERNs programmatische Überlegungen zu einer künftigen Jugendforschung. Unterschied er noch 1914 zwischen wissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Motiven der Kinderforschung (STERN 1914b, S. Vff.), so führt er nun, zu Beginn seiner Hamburger Tätigkeit, andere Begründungsmuster zur Legitimation einer wissenschaftlichen Jugendkunde ein. Ihre Notwendigkeit leitet er aus den praktischen Problemen der Jugendpflege und -fürsorge ab, ferner aus gesellschafts- und bildungspolitisch notwendigen Reformen. Aus nationalpädagogischer Sicht sei Jugend „die Brücke zur Zukunft unseres Volkes“ (STERN 1916, S. 275), denn ihre Begabungen seien Rohmaterial im Volk, das schon jetzt für die künftige Friedenszeit systematisch genutzt werden müsse. Bisher sei Jugendkunde das Resultat privater Liebhabertätigkeit einzelner Psychologen und engagierter Lehrervereine gewesen und sei vornehmlich beschränkt (a) auf die Untersuchung der frühen Entwicklung von Kindern aus den gebildeten Schichten, (b) auf die Kleinkinderfürsorge von „Mindersinnigen“, „Psychisch-Abnormen“ und „Antisozialen“ (ebd., S. 277) und (c) auf die experimentelle Pädagogik, die eine Psychologie des Lehrens und Lernens sei. Künftige Jugendforschung müsse ihre Akzente neu setzen, Schule und Volkswohlfahrt im Interesse einer „vaterländischen Menschenökonomie“ verbinden und vordringlich die Altersspanne zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr studieren. Habe nicht gerade, so STERN, das mangelnde Verständnis der Gymnasiallehrer die Jugendkulturbe-

wegung hervorgebracht? Haben nicht die in der Jugendpflege und an Fortbildungsschulen Tätigen es an Verständnis für die Jugend mangeln lassen? Fehlt nicht auf allen Gebieten eine jugendgerechte Pädagogik?

Natürlich waren diese Fragen rhetorisch gemeint, denn STERN begründet mit solchen Defizitdiagnosen gerade sein Konzept von Jugendkunde. Deren Schwerpunkte sollten künftig auf folgenden Feldern liegen: Studium der „reifenden Jugend“ mit „ihrem seelischen Eigen- und Binnenleben“ (ebd., S. 280), jugendliche Erotik, Soziologie jugendlicher Gruppenbildung und *zu dieser Zeit noch* an zentraler Stelle „das Begabungsproblem in Schule und Berufsberatung“ (ebd., S. 281).

Das Interesse des Modernisten, durch die Hebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung auch die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit des Deutschen Reiches zu sichern, traf sich hier mit dem Interesse des Bürgertums, seine mühsam errungenen Privilegien durch Bildung und Leistung abzusichern. Auf diesem Hintergrund entwickelt STERN „Jugendkunde“ als „Kulturforderung von grundsätzlicher Wichtigkeit und größter Dringlichkeit“ (ebd., S. 300) und erwartet von der Gründung neuer Forschungsinstitute, der Einstellung von Schulpsychologen und der Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten von Lehrern auf dem Gebiet der Jugendkunde entscheidende Innovationen. Für die personellen und materiellen Ressourcen hätten der Staat und die Großstädte zu sorgen und „Institute und Seminare für Jugendkunde gehören daher an jede deutsche Hochschule“ (ebd., S. 302). Ähnlich wie schon MEUMANN dringt auch STERN auf großzügige Ausstattung von Instituten für Jugendkunde, deren Aufgabe es sei, „Massenmaterial an Hunderten und Tausenden von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen und zu verarbeiten, zu den verschiedenartigen Schulen, Fürsorge- und Jugendpflegeeinrichtungen, Jugendvereinen usw. in Beziehung zu treten, und innerhalb dieser selbst Versuche, Beobachtungen, Sammlungen zu veranstalten u. a. m.“ (ebd.).

Dachte sich STERN die Institute für Jugendkunde als Forschungsstätten, so sah er im Amt des Schulpsychologen eine Stelle, die sowohl diagnostische wie beratende Funktionen übernehmen sollte. Seine Tätigkeit habe sich auf das gesamte Schulwesen zu erstrecken und er müsse praktische Erfahrungen „mit einer streng wissenschaftlich psychologischen und jugendkundlichen Schulung“ (ebd., S. 307) verbinden. Neben Forschung und Beratung sei die Lehre dann das dritte Aufgabenfeld der Jugendkunde. Sie müsse anerkanntes Lehrfach an jeder Universität und Bestandteil der Gymnasiallehrerbildung werden, jedoch auch in die Volksschullehrerbildung integriert werden; selbst an den Sozialen Frauenschulen dürfe das Fach nicht fehlen⁵.

Vergleicht man STERNS Programmaufsatz mit der tatsächlichen Entwicklung der Jugendforschung in den zwanziger Jahren, so sind doch einige gravierende Veränderungen festzustellen, die STERN und seine Mitarbeiter selbst mit eingeleitet und vollzogen haben. *Zum einen* verliert das medizinische Paradigma weiter an Bedeutung, *zum anderen* wird die Intelligenz- und Begabungsforschung weitgehend aus dem Jugendkunde-Diskurs ausgegliedert und die allgemeinen Theorien zum „Seelenleben des Jugendlichen“ strukturieren dieses Feld. *Zum dritten* kann in den zwanziger Jahren trotz der Pädagogischen

Jugendkunde Jugendforschung nicht mehr mit Pädagogischer Psychologie identifiziert werden. Und *letztlich* bereitet STERNS Programmaufsatz endgültig die Trennung von Kinder- und Jugendforschung vor, lenkt die Aufmerksamkeit auf Pubertät und Adoleszenz („reifende Jugend“) als eine im menschlichen Lebenslauf zentrale Entwicklungsphase. STERN selbst ist daran in mehrfacher Hinsicht beteiligt: als Herausgeber der beiden bedeutendsten psychologischen Fachzeitschriften, als Initiator einschlägiger jugendpsychologischer Arbeiten in Hamburg und schließlich als Autor einer Vielzahl wissenschaftlicher Aufsätze und Bücher. Entwicklungsgeschichtlich bildet STERNS Programmaufsatz den Versuch einer Neukonzipierung der Jugendforschung, nicht gedacht als radikaler Bruch mit der Tradition, sondern diese integrierend und doch sie theoretisch und methodisch überschreitend. Kriegsbedingt stehen dabei nationalpädagogische Legitimationen im Vordergrund, die sich in den zwanziger Jahren weitgehend verbraucht haben. In der BÜHLER-Schule z. B. spielen sie überhaupt keine Rolle, andererseits ist nicht zu verkennen, daß die „Hypnose des Hurrapatriotismus“ und die „ebenso verderbliche Verherrlichung des Krieges“, so der Dortmunder Hauptlehrer HEINRICH BENFER, niemals kritisch aufgearbeitet worden sind (BENFER 1927, S. 148f.).

6. „Die Entdeckung des Ich“ – STERNS jugendpsychologische Arbeiten

Sowohl STERNS frühe Arbeiten zur Psychologie der Kindheit als auch seine jugendtheoretischen Schriften sind von seinem philosophisch begründeten Personalismus geprägt. In Abgrenzung gegenüber einer rein mechanischen Substanz- und Aggregatpsychologie sieht er in der personalistischen Psychologie nicht lediglich eine Neuorientierung, sondern eine „Grundlegung der gesamten Psychologie in Theorie und Praxis“ (STERN 1927b, S. 165). Distanziert gegenüber nativistischen und empiristischen Strömungen sucht er Personalistik als Wissenschaft zu begründen (STERN 1918; 1923a; 1930). Dies mag heute als „spekulative Ausarbeitung vorhandener Konzepte der deutschen Psychologie und Philosophie angesehen werden“ (RINGER 1987, S. 343), zeitgenössisch würdigt man seine Arbeiten jedoch als „eine Mischung aus amerikanischem Wirklichkeitssinn und deutscher Nachdenklichkeit“ (MANN 1928b, S. 287). STERNS zentrale Frage lautet: Wie verhalten sich Individuum und Umwelt zueinander? Ist die seelische Entwicklung ein teleologisch im Individuum angelegter Prozeß oder das Ergebnis von Umwelteinflüssen? Dies sind die Kernfragen des kritischen Personalismus und STERN beantwortet sie mit einer Konvergenzthese, die in den zwanziger Jahren über verschiedene Schulen hinweg Zustimmung gefunden hat.

„Konvergenz“ heißt Zusammenwirken von Welt und personaler Zielstrebigkeit. Im Kleinsten und im Größten, in jeder aktuellen Tat, wie auch in jeder dauerhaften Beschaffenheit der Person ist stets beides enthalten: die innere Tendenz und der äußere Einfluß... Was die Person von innen her mitbringt, sind nur Potentialitäten, latente Energien, denen eine gewisse, aber noch nicht eindeutig fixierte Zielgerichtetheit zukommt: sogenannte Dispositionen“ (STERN 1927b, S. 167).

Anschlußfähig war die Konvergenzthese speziell für bildungstheoretische

Überlegungen, da sie Möglichkeiten und Begrenzungen personaler Bildungsamkeit benannte. In der Pädagogischen Jugendkunde fand sie gebührende Beachtung und für STERN war sie Fundament seiner jugendpsychologischen Arbeiten. Zwischen 1920 und 1929 veröffentlicht er 11 Aufsätze zur Psychologie der „reifenden Jugend“, die zum Teil als Vorarbeiten zur geplanten Monographie gedacht waren. Im einzelnen befaßten die Arbeiten sich mit: der Inversionsproblematik, d.h. mit HANS BLÜHERS These über die homoerotischen Triebkräfte in Jugendgruppen, der psychographischen Methode in der Jugendforschung, dem entstehenden Ich-Bewußtsein, der Idealbildung, dem Ernstspiel, dem Verhältnis von Erotik und Sexualität, Freundschafts- und Feindschaftserlebnissen, der Bedeutung von Suggestion und Suggestibilität im Jugendalter und mit den Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. Parallel dazu legte STERN mehrere Arbeiten zur forensischen Psychologie vor und veröffentlichte zusammen mit WALTER HOFFMANN im Auftrag von CARL HEINRICH BECKER das damals spektakuläre Gutachten zu Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen Preußens (HOFFMANN/STERN 1928), das „in die dicke Luft der Behandlung des Geschlechtslebens auf der Schule... wie ein reinigendes Gewitter hineingefahren“ (HERRLE 1929, S. 433) war.

STERN sieht seine Arbeiten als Versuch, den Dualismus zwischen einer verstehenden geisteswissenschaftlichen und einer erklärenden naturwissenschaftlichen Psychologie, den er HUGO MÜNSTERBERG und WILHELM DILTHEY anlastet (STERN 1925 d), vom personalistischen Standpunkt aus zu überwinden. Selbst gegenüber hermeneutischen Verfahren aufgeschlossen, kritisiert er vor allem an SPRANGER, diesen Dualismus in die Jugendforschung hineingetragen zu haben, und moniert, daß „sich der Forscher nicht begnügen (darf) mit den Tatsachen, wie sie die gewöhnliche Erfahrung oder die Intuition zeigt, er muß strenge Methoden der Materialbeschaffung erarbeiten und Sicherungen anwenden, und er darf auch hier die Kleinarbeit nicht scheuen“ (STERN 1927 c, S. 5)⁶. Zugleich wendet er sich gegen den biologistischen Grundzug in CHARLOTTE BÜHLERS Jugendtheorie und kritisiert an FREUD die Auszeichnung der Sexualität als allein bestimmend für psychische Entwicklungsprozesse. Dagegen sieht er die Person als eine psychophysisch neutrale unitas multiplex, deren Einzelfunktionen in einem „einheitlichen Lebenssinne“ (STERN) eingeordnet seien, der ihnen erst ihre Bedeutung zuweist.

Allgemein bedeutet *Jugend* für STERN *Entwicklung der Person zur Persönlichkeit und Pubertät gilt als Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Welt-Werten*. Hier finde eine Umwandlung der psychischen Gesamtstruktur statt, die mit einer inneren Revolution vergleichbar sei. In der Auseinandersetzung von Ich-Wert und Welt-Werten vollziehe sich jene folgenreiche Entdeckung des Ichs, als Charakteristikum der Jugendphase, an deren Ende die Fähigkeit zur Introzeption, d.h. „der Einverleibung der objektiven Werte in den Selbstwert der eigenen Persönlichkeit“ (STERN 1922 a, S. 8) stehe. Die Entdeckung des eigenen Ichs werde begleitet durch eine „übermäßige Ich-Betonung“ (STERN 1925 a, S. 32), durch ein zur Schau gestelltes Selbstbewußtsein, das nicht Spiegelung, sondern Vorspiegelung des wirklichen Ichs sei. Das Jugendalter als Phase der Labilität sei offen für Minderwertigkeitskomplexe und übersteigerte Selbstwertgefühle.

Beide sind für STERN Ausdruck einer tiefen Ich-Schwäche. In dem spannungsgeladenen Geflecht von Sozialisationserwartungen und Identitätsfindung wirkt die Hinwendung zu Idealen als orientierungs- und sinnstiftender Akt, der die objektive Abhängigkeit des Jugendlichen durch den subjektiven Glauben an die eigene Selbständigkeit entlastet (STERN 1923b, S. 37). Objekte der Idealbildung können Personen, aber auch Philosophien oder Weltanschauungen sein. Hier liege die Quelle für „doktrinären Radikalismus“.

Zeitgenössische Untersuchungen zum Verhältnis von Jugend und Religion verallgemeinernd unterscheidet STERN zwei Jugendtypen: Beim *evolutiven Typ* verlaufe die Idealbildung harmonisch mit den Verhaltenserwartungen der Umwelt. Dabei gelinge relativ problemlos die Internalisierung äußerer Erwartungen zu selbstgesetzten Normen. Der *revolutive Typ* bricht bewußt mit seiner Umwelt und deren Konventionen und Sozialmoral. „Ganz neue, andersartige, ja der gewohnten Wirklichkeit entgegengesetzte Ideale werden ihm heilig, haben sie doch die Reinheit und Unberührtheit der Irrealität für sich“ (ebd. S. 39). Der moralische Rigorismus des Jugendalters sei prinzipiell offen für Suggestionen. Dies sei eine Gefahr, aber auch eine Chance für die Pädagogik, denn keine Erziehung komme ohne ein gewisses Maß an Suggestion aus. Allerdings bezweifelt STERN, ob „diese subtilere, zartere Art der Pädagogik“ (STERN 1925b; S. 54) sich gegenüber den in Deutschland vorherrschenden Formen der Gehorsamserzeugung behaupten kann.

Eng verbunden mit jener Vorstellung einer subtilen Pädagogik ist STERNS Deutung jugendlicher Verhaltensmuster als Ernstspiele (STERN 1924; 1929). Deutlich wird hier STERNS Vorstellung des Jugendalters als einem Moratorium zur Selbstfindung und Selbsterprobung. Im Anschluß an KARL GRÖOS' Theorie werden Spiele als tentative Handlungen verstanden, „mehr oder weniger mit der Illusion einer ernsthaften und endgültigen Sinnerfüllung“ (STERN 1924, S. 242) verbunden. Der Flirt als personaler Sinn jugendlicher Erotik, Berufsvorbereitung und Berufswahl, Jugendgruppen und der Sport sind vier Beispiele, an denen STERN die Funktion des Ernstspiels demonstriert.

Ähnlich wie SPRANGER, BÜHLER, HOFFMANN oder TUMLIRZ kennt auch die personalistische Psychologie die Normalbiographie eines „Idealjugendlichen“, die nicht systematisch zwischen Geschlecht und Schicht differenziert und „in der Beschreibung einer Reifungsnorm“ (THORBECKE 1928, S. 4) gipfelt. Danach vollzieht sich die schwierige Suche nach Identität in konfliktreicher und widerspruchsvoller Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt. Deren Wertsystem und deren sozial-moralische Normen manövrieren den Jugendlichen in eine scheinbar antinomische Situation zwischen Selbstfindung und Internalisierung fremder Verhaltenserwartungen. STERN bezeichnet dies als Antinomie zwischen „Ver-Ichung“ und „Ent-Ichung“. Aber die Antinomie ist auflösbar und den Schlüssel dazu bietet der Begriff der Introzeption (STERN 1925a, S. 39).

STERNS Konvergenzthese wird deshalb angenommen, weil sie den als unfruchtbar empfundenen Streit zwischen Anlage- und Milieutheoretikern zu überwinden verspricht. Stattdessen betont er die aktive Rolle des Individuums beim Prozeß der Identitätsfindung, aber wie alle zeitgenössischen Psychologen – mit

Ausnahme der späten Arbeiten CHARLOTTE BÜHLERS (1933; 1934) – sieht auch er die Erwachsenenrolle als das eigentliche Ziel der Jugendphase. Sie unterscheidet sich von dieser durch eine gewisse Abgeschlossenheit. Lernen, Erprobungshandeln, Identitätseinbrüche scheinen hier nicht mehr möglich zu sein. Psychologisch ist STERNS Konstruktion der Jugend als Lebensphase verbunden mit dem Fehlen einer stabilen Identität, soziologisch ist sie geknüpft an den Ausschluß bestimmter Rechte und Pflichten. Jugend gilt nicht als Teil lebenslanger Entwicklung, sondern als *die* Entwicklungsphase, die mit der gelungenen Einübung der Erwachsenenrolle endet.

Speziell in methodischer Hinsicht eröffnet STERN die Distanz zu anderen jugendpsychologischen Strömungen, die sich der gleichen Quellen (z.B. Tagebücher, Umfragen, Beobachtungen) bedienen. Im Unterschied zur BÜHLER-Schule etwa interpretiert er Tagebücher nicht als entwicklungstypische Ausdrucksform, sondern diskutiert sie auf ihre „personale Bedeutsamkeit“ (STERN 1925 b, S. 3) hin. Damit waren Verallgemeinerungen sehr enge Grenzen gesetzt (vgl. auch KERSCHBAUM 1933) und Selbstzeugnisse spielten auch als Quelle eine eher untergeordnete Rolle. Stattdessen sucht er seine Kinder- und Jugendpsychologie durch empirische Untersuchungen zur Kognitionspsychologie und Begabungsforschung zu fundieren, greift auf die von ihm und seiner Frau angelegten Tagebücher über die Entwicklung ihrer drei Kinder zurück, verfügt über umfangreiches Material auf dem Gebiet der forensischen Psychologie und zieht natürlich seine persönlichen Beobachtungen im Umfeld der bürgerlichen Jugendbewegung heran.

Es ist sicher kein Zufall, daß die Probleme individueller Selbstfindung – das große Thema der Jugendbewegung – im Zentrum seiner Jugendpsychologie⁷ stehen und hier zugespitzt werden auf die Prozesse der Internalisierung sozialer Normen und Werte. STERN reagiert damit auch auf die Tatsache, daß durch den rapiden sozialen Wandel im ausgehenden 19. Jahrhundert mit seinen kulturellen und gesellschaftlichen Verwerfungen Normen und Werte abstrakter und universeller werden, daß sie ihre quasi natürliche Selbstverständlichkeit verlieren und der Einzelne gezwungen wird, sich in unterschiedlichen sozialen Rollen zurechtzufinden. Damit ändert sich auch der Sinn von Jugend fundamental. Zwangsläufig wird sie als Altersgruppe von gesellschaftlich relevantem Handeln ausgeschlossen. Der Begriff des Ernstspiels reagiert auf diesen Umstand. Nicht mehr die Übernahme des durch Religion und Tradition sanktionierten Verhaltenskodex ist die Aufgabe der Jugend, sondern die Entwicklung zu einer autonomen Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit Kultur und daraus resultierend das Streben nach Idealen. Auch in diesem Sinne erweist STERNS Jugendpsychologie sich als Theorie eines Modernisten des deutschen Bildungsbürgertums, der die „pädagogischen Theorien des Mandarinentums den Anforderungen des Massen- und Maschinenzeitalters anpassen“ (RINGER 1987, S. 244) wollte.

7. Das Psychologische Institut in Hamburg

Unter institutionengeschichtlichem Aspekt liegen die beiden Hochburgen der Jugendforschung in Wien und Hamburg. Hier gelingt eine für die Diskursentwicklung folgenreiche Institutionalisierung der Forschung mit internationalem Renommée. Beide Städte boten durch ihre sozial- und bildungsgeschichtliche Aufgeschlossenheit⁸ den dort arbeitenden Jugendforschern großzügige Unterstützung. Nur dort konnten sich über wissenschaftliche Einzelleistungen hinaus in einem liberalen bzw. sozialistischen politischen Ambiente auf Dauer Forschungsgruppen etablieren, die über einen längeren Zeitraum an einer theoretisch ausgewiesenen und für unterschiedliche Methoden offenen Jugendpsychologie arbeiteten und zugleich durch Feldarbeit in Schulen, Horten und Heimen soziologische und (sozial)pädagogische Fragestellungen miteinbeziehen konnten. Die bildungspolitische Aufgeschlossenheit zeigt sich auch in der dort praktizierten akademischen Volksschullehrerausbildung, an der beide Institute maßgeblich beteiligt waren.

Wie WILHELM FLITNER berichtet, bestand in Hamburg zwischen dem pädagogischen und dem psychologischen Institut eine Art Arbeitsteilung, bei der er sich selbst als Korrektiv zur empirisch-analytischen Orientierung STERNS und DEUHLERS empfand (FLITNER 1986, S. 376; vgl. auch GEISLER 1973, S. 104ff.). Psychologie war prüfungsrelevantes Fach und dadurch wurde auch die Lehrkapazität des Instituts stark beansprucht.

„Innerhalb eines viersemestrigen Turnus bieten drei Semester je eine Vorlesung über Kinder- und Jugendpsychologie; im vierten findet in der Regel eine Spezialvorlesung (Entwicklungspsychologie, Begabungspsychologie o. a.), die kinderpsychologische Probleme berücksichtigt, statt. In fast jedem Semester steht ferner den Studierenden vom 5. Studiensemester ab eine kinder- und jugendpsychologische Übung offen. Den unserer Meinung nach wichtigsten Teil der kinderpsychologischen Ausbildung bieten aber die kinderpsychologischen (bzw. jugendpsychologischen) Praktika“ (STERN 1931, S. 219).

Neben FLITNER, DEUHLER und STERN bot auch ERNST CASSIRER (Philosophie) im Rahmen der Lehrerausbildung regelmäßig Vorlesungen an. STERN selbst engagierte sich darüber hinaus auch noch bei bildungspolitischen Veranstaltungen der Hamburger Lehrerschaft (vgl. z. B. SASS 1922)⁹.

Die Geschichte des „Psychologischen Laboratoriums“, ab 1930 Psychologisches Institut, ist durch vier ausführliche Rechenschaftsberichte STERNS (1922b; 1925c; 1931; 1933) relativ gut nachvollziehbar. 1911 wird es von ERNST MEUMANN gegründet, Ostern 1916 übernimmt STERN die Leitung, gliedert dem Laboratorium eine „Abteilung für Jugendpflege“ unter WALTHER CLASSEN an und erreicht, daß es dem Philosophischen Seminar mit höherem Etat nicht mehr unter-, sondern nebengeordnet wird. Nach Gründung der Universität 1919 erhält es den Status eines eigenen Instituts und Psychologie wird zum Promotionsfach aufgewertet. Mit HANS PAUL ROLOFF und RUDOLF PETER verfügte STERN über zwei – vom Schuldienst abgeordnete – pädagogische Mitarbeiter und auf freiwilliger Basis engagieren sich OTTO WIEGMANN und MARTHA MUCHOW. Sie wird ab 1930 wissenschaftlicher Rat am Institut, neben HERBERT WUNDERLICH, der ab 1929 wissenschaftlicher Assistent für praktische Psychologie wird, nachdem er bereits seit 1924 von der „Gesellschaft zur Förderung der praktischen Psychologie“, einer Gründung STERNS, finanziert wurde. Von 1919 bis 1921 ist ERICH

STERN¹⁰ als wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt; daneben arbeiten bis 1933 noch verschiedene wissenschaftliche Hilfskräfte. Sie alle werden 1933 entlassen und lediglich GEORG ERNST ANSCHÜTZ, der Schüler ERNST MEUMANNs, setzt hier seine Karriere fort, von 1942 bis 1945 als Leiter des Instituts.

Bis 1922 stehen drei große Forschungsbereiche im Mittelpunkt der Institutsarbeit: die allgemeine Psychologie mit ihren philosophischen Grundlagen, die Wirtschaftspsychologie, in deren Mittelpunkt die Entwicklung und Erprobung von Berufseignungsprüfungen standen und schließlich die Pädagogische Psychologie und Jugendkunde. Hier sind STERNs Vorlesungen zur „Psychologie der Kindheit und des Jugendalters mit Berücksichtigung der pädagogischen Anwendungen“ und die Einrichtung themenspezifischer Arbeitsgruppen kennzeichnend für die damalige Vorstellung von Jugendkunde. Begabungsforschung und Schülerbeobachtungen stehen auch im Zentrum der Lehrveranstaltungen. Erst mit CURT BONDYs Dissertation zur proletarischen Jugendbewegung (BONDY 1922), die STERN schon vor der Drucklegung vorstellt (STERN 1921), und mit dessen Tätigkeit im Jugendgefängnis Hanhöfersand ab Herbst 1921 deuten sich erste thematische Verschiebungen und methodische Erweiterungen an und damit auch das Eingeständnis, daß Jugendkunde nicht schon mit Begabungsforschung und Experiment angemessen auszufüllen sei. STERN begründet diese allmähliche Umorientierung mit der „besondere(n) Struktur des jugendlichen Seelenlebens“ und der Einschätzung: „Jugendbewegung, Jugenderotik, Jugendkriminalität, Eintritt ins Berufsleben stellen neuartige psychologische Aufgaben“ (STERN 1922b, S. 36). Zwischen 1922 und 1925 dominieren zwar noch immer die Studien zur Begabung und Schülersauslese, doch bekräftigt STERN nochmals den neuen Trend, „daß sich unsere Tätigkeit in Arbeiten pädagogisch-psychologischer Art keineswegs erschöpft“ (STERN 1925c, S. 289). Neben allgemeinen kinder- und jugendpsychologischen Untersuchungen arbeitet MARTHA MUCHOW an einer epochaltypologischen Jugendtheorie. Forschungen zu „Jugend und Beruf“, Arbeiten im Grenzgebiet von Jugend- und Sozialpsychologie erweitern die Themenbereiche und STERNs langjährige forensische Gutachtertätigkeit überzeugt ihn von der Notwendigkeit „einer eingehenden Untersuchung des Problemkomplexes der Sexualpsychologie des Kindes und des Jugendlichen“ (STERN 1931, S. 204). STERNs Interesse an sozialpädagogischen und jugendpflegerischen Fragen, die er selbst nie intensiv bearbeitet hat, schlägt sich jedoch in einer Reihe einschlägiger Dissertationen nieder, angefangen von den psychologischen Strukturen in „Stiefmutterfamilien“ (KÜHN 1929), von den Beziehungsstrukturen weiblicher Fürsorgezöglinge zu ihren Familien (KAHLE 1931) über die Prozesse der Gemeinschaftsbildung in einem Erziehungsheim für Mädchen (HERRMANN 1929), ERIKA KLAMROTHs Psychologie des reifenden Mädchens (1934) bis hin zu PETER KERSCHBAUMs Untersuchung des Ernstspiel-Phänomens an Tagebüchern (1933), die in gewisser Weise eine Versöhnung zwischen personalistischer Psychologie und psychoanalytischer Deutung am Beispiel der Tagebuch-Theorie SIEGFRIED BERNFELDS versucht.

Die quantitative Bilanz der Forschungstätigkeiten liest sich eindrucksvoll: Zwischen 1926 und 1933 veröffentlichen STERN und seine Mitarbeiter 135 Arbeiten¹¹. 19% davon waren Beiträge zur Jugendforschung im engeren Sinne,

35% untersuchten psychologische Probleme der frühen Kindheit und des Schulalters. Wissenschaftspolitisch gesehen ist das Ende des Institutes „das Beispiel eines Falles... wo die Politik des nationalsozialistischen Staates nicht nur die wissenschaftliche Blüte eines Institutes beendete..., sondern darüber hinaus ein ganzes Institut institutionell praktisch lahmlegte“ (GEUTER 1984, S. 200f.). Mit der Entlassung der Mitarbeiter, von denen MARTHA MUCHOW im September 1933 angesichts der nationalsozialistischen Bedrohung den Freitod wählte, war auch in Hamburg ein entscheidender Schritt zur „politischen Universität“ gemacht, den STERNS Kollege, der Hamburger Historiker GUSTAV ADOLF REIN¹², 1933 mit der Drohung verband, der neue Staat könne „keinen Professor an seinen politischen Universitäten dulden, welcher die Idee dieses Staatswesens bekämpft und zu vernichten oder auch nur zu verbergen und damit leblos zu machen versucht“ (REIN 1933, S. 33).

WILLIAM STERN war einer der 5 von insgesamt 15 Ordinarien der Psychologie, die 1933 an den deutschen Universitäten entlassen wurden. Bereits im April 1933 forderte ihn der Akademische Senat der Universität auf, keine Vorlesungen mehr zu halten und am 19.9.1933 betraute die Hamburger Landesunterrichtsbehörde den inzwischen zum überzeugten Nationalsozialisten gewordenen GUSTAV DEUCHLER mit der Vertretung der Professur für Psychologie und des Direktors des Instituts. Dies bedeutete das Ende der Hamburger Jugendforschung. Die letzte Arbeit in dieser Tradition erschien nicht mehr in der Reihe der „Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie“, sondern 1934 in FRIEDRICH MANNS Pädagogischem Magazin. ERIKA KLAMROTH widmete ihre Arbeit dennoch „dem Andenken MARTHA MUCHOWS in bleibender Verehrung“ (KLAMROTH 1934, S. 5).

Anmerkungen

- 1 Die Begriffe Jugendkunde und Jugendforschung werden synonym verwendet. Von MEUMANN eingeführt, war Jugendforschung der weniger geläufige Begriff. Paidologie bezeichnete um die Jahrhundertwende nicht nur Kinderpsychologie, sondern die Vorstellung von einer interdisziplinären Kinder- und Jugendpsychologie.
- 2 Aus der konfessionellen Jugendarbeit stammen die frühesten Arbeiten zur schulentlassenen Jugend und der „verhängnisvollen Lücke zwischen Schulentlassung und Militär“ (WAGNER 1907, S. 45; aber auch schon SEYFERT 1901). Vgl. auch die 13-bändige monographische Sammlung „Die Entwicklungsjahre. Psychologische Studien über die Jugend zwischen 14 und 25“, die die beiden Pastoren JOHANNES EGER und LUDWIG HEITMANN zwischen 1912 und 1919 edierten. Angesichts der in konfessionellen Schranken praktizierten Jugendarbeit überrascht dann 1907 die Gründung einer betont interkonfessionellen Zeitschrift, nämlich dem RATGEBER FÜR JUGENDVEREINIGUNGEN (hrsg. von der ZENTRALSTELLE FÜR VOLKSWOHLFAHRT), die dann nach Gründung des AUSSCHUSSES DER DEUTSCHEN JUGENDVERBÄNDE 1919 unter dem neuen Titel „Das Junge Deutschland“ fortgesetzt wurde.
- 3 Brief von STERN an WYNEKEN vom 13. 12. 1911, in: Nachlaß WYNEKEN 1812 (Archiv der deutschen Jugendbewegung). WYNEKENS Aufruf zur Gründung einer Freien Schulgemeinde (WYNEKEN 1912) wurde jedoch von führenden Vertretern des BUNDES FÜR SCHULREFORM öffentlich unterstützt, z. B. von HANS CORDSEN, ALOYS

- FISCHER, CARL GÖTZE, ALFRED LICHTWARK. Zur vollständigen Liste der Unterstützer vgl. WYNEKEN (1912, S. 42f.).
- 4 Vgl. auch STERN (1920) sowie seine inzwischen gut dokumentierte Auseinandersetzung mit der Psychoanalytikerin HERMINE HUG-HELLMUTH (GRAF-NOLD 1988).
 - 5 STERN unterrichtete „Psychologie des Jugendalters“ und „Psychologie der Berufseignung“ am sozialpädagogischen Institut der 1917 gegründeten und von GERTRUD BÄUMER geleiteten Sozialen Frauenschule Hamburg.
 - 6 In der Substanz ähnlich, im Ton jedoch wesentlich schärfer fällt die Kritik an SPRANGER bei pädagogisch-psychologisch interessierten Lehrern aus (MANN 1928a).
 - 7 Die zwanziger Jahre sind die Zeit, in der die Jugendforschung Hochkonjunktur hatte, und die eine kaum übersehbare Fülle von pädagogischen, psychologischen und soziologischen Studien hervorbrachte, in der Regel orientiert an den allgemeinen jugendpsychologischen Theorien, aber auch aufgebläht durch eine Unzahl „von Eintagsfliegen“ (BOGEN 1926, S. 295).
 - 8 Zur bildungspolitischen Situation Hamburgs vgl. MILBERG (1970), SCHULT (1954), zu Wien KEIM (1984), MATZENAUER (1985).
 - 9 In Hamburg empfahl man den Lehrerstudenten auch einige Semester an einer anderen Universität zu studieren und nicht zufällig war Wien ein beliebter Studienort (FIEGE 1970, S. 119).
 - 10 ERICH und WILLIAM STERN trugen nur zufällig den gleichen Namen, sie verband jedoch ein gemeinsames Schicksal: beide fielen der nationalsozialistischen Entlassungspolitik zum Opfer (für ERICH STERN vgl. EWERT 1985).
 - 11 Insgesamt promovierte STERN zwischen 1921 (CURT BONDY) und 1933 (ERIKA KLAMROTH) 54 Psychologen, davon allein 33 zwischen 1929 und 1933 (eigene Berechnung nach GEUTER (1987) und den Institutsberichten STERNS).
 - 12 GUSTAV ADOLF REIN war der Sohn WILHELM REINS. Zum Hintergrund seines Buches über die „politischen Universität“ vgl. FLITNER (1986, S. 377ff.).

Literatur

- BENFER, H.: Der junge Mensch zwischen 13 und 20. Dortmund 1927.
- BERNFELD, S.: Über den Begriff der Jugend. (Phil. Diss. Univ. Wien.) Wien 1915.
- BERNFELD, S.: Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern. Leipzig 1931 (ND: Bensheim 1978).
- BOGEN, H.: Psychologie des Reifealters. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 26 (1926), S. 294–306.
- BONDY, C.: Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Hamburger Verhältnisse. Ein methodischer und psychographischer Beitrag zur Jugendkunde. (Phil. Diss. Univ. Hamburg.) Lauenburg 1922.
- BRUNNER, A.: Die personale Psychologie WILLIAM STERNS und die Charakterologie. In: BALMER, H. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich 1976, S. 293–352.
- BÜHLER, CH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena 1921.
- BÜHLER, CH.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1933.
- BÜHLER, CH.: Drei Generationen im Jugendtagebuch. Jena 1934.
- BÜHLER, K.: Die Krise der Psychologie. Jena 1927.
- BUND FÜR SCHULREFORM: Aufgaben und Ziele des Bundes für Schulreform. Leipzig/Berlin 1910.

- BUND FÜR SCHULREFORM: Erster deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911. Die Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1912.
- BUND FÜR SCHULREFORM: Entwicklung und Erziehung der Jugend während der Pubertätszeit. Leipzig/Berlin 1913.(a)
- BUND FÜR SCHULREFORM: Zweiter deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu München am 3., 4. und 5. Oktober 1912. Leipzig/Berlin 1913.(b)
- BUND FÜR SCHULREFORM: Dritter deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde. Leipzig/Berlin 1914.
- CAUER, P.: Im Kampf um die Jugend. In: Der Saemann 5 (1914), S. 41–55.
- CHRISMAN, O.: Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. (Phil. Diss. Univ. Jena.) Jena 1896.
- CORDSEN, H.: Programm des BUNDES FÜR SCHULREFORM. In: Zeitschrift für experimentelle Pädagogik. X. Bd. (1910), S. 59–70.
- EGER, J.: Die Bedeutung der Jugendpsychologie. Leipzig 1912.
- EWERT, O.: ERICH STERN und die Pädagogische Psychologie im Nationalsozialismus. In: GRAUMANN, C.F. (Hrsg.): Psychologie im Nationalsozialismus. Berlin/Heidelberg/New York/Toronto 1985, S. 197–219.
- FIEGE, H.: Geschichte der hamburgischen Volksschule. Bad Heilbrunn 1970.
- FISCHER, A.: Entwicklung, gegenwärtiger Stand und Bedeutung der psychologischen Jugendforschung. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (Hrsg.): Jugendkunde und Schule. Langensalza 1926, S. 1–150.
- FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. (Gesammelte Schriften Bd. 11.) Paderborn/München/Wien/Zürich 1986.
- FOERSTER, F.W.: Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin 1904.
- GEISSLER, G.: Die Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel. Weinheim/Basel 1973.
- GEUTER, U.: „Gleichschaltung“ von oben? Universitätspolitische Strategien und Verhaltensweisen in der Psychologie während des Nationalsozialismus. In: Psychologische Rundschau 35 (1984), S. 193–213.
- GEUTER, U.: Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie. Bd. 2. Göttingen 1987.
- GRAF-NOLD, A.: Der Fall HERMINE HUG-HELLMUTH. Eine Geschichte der frühen Kinder-Psychoanalyse. München/Wien 1988.
- GSTETTNER, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek 1981.
- HARTNACKE, W.: Das Problem der Analyse der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (1915), S. 481–495, S. 529–545.
- HERRLE, TH.: Psychologie und Sittlichkeitsvergehen auf der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 30 (1929), S. 433–444.
- HERRMANN, G.: Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Sozialpsychologische Untersuchungen in einem Fürsorgeerziehungsheim. (Phil. Diss. Univ. Hamburg.) Leipzig 1929.
- HERRMANN, U.: Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft. In: BALMER, H. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich 1976, S. 1013–1026.
- HOFFER, W.: Über die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik des Kinderspiels. (Phil. Diss. Univ. Wien.) Wien 1922.
- HOFFMANN, W.: Die Reifezeit. Leipzig 1921.
- HOFFMANN, W./STERN, W.: Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre diszipli-

- näre Behandlung. Hrsg. vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Bildung. Leipzig 1928.
- KAHLE, M.: Über das Verhältnis der weiblichen Fürsorgezöglinge zur Familie. (Phil. Diss. Univ. Hamburg.) Leipzig 1931.
- KEIM, W.: Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 76 (1984), S. 267–282.
- KERSCHBAUM, P.: Das Ernstspiel des Jugendlichen. Eine Untersuchung an Tagebüchern. (Phil. Diss. Univ. Hamburg.) Hamburg 1933.
- KLAMROTH, E.: Mutter und Tochter. Ein Beitrag zur Psychologie des reifenden Mädchen. (Phil. Diss. Univ. Hamburg.) Langensalza 1934.
- KÜHN, H.: Psychologische Untersuchungen über das Stiefmutterproblem. Die Konfliktmöglichkeiten in der Stiefmutterfamilie und ihre Bedeutung für die Verwahrlosung des Stiefkinds. (Phil. Diss. Univ. Hamburg.) Leipzig 1929.
- LIPMANN, O./STERN, W.: Forschung und Unterricht in der Jugendkunde. 1. Teil: Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen. Leipzig/Berlin 1912.
- MANN, A.: Student und Pädagogik. Leipzig 1914.
- MANN, O.: Kritische Gedanken zu SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“: In: *Die Scholle. Blätter für Kunst und Leben in Erziehung und Unterricht* 4 (1928), S. 348–351. (a)
- MANN, O.: Begriff, Bedeutung und Methoden der Jugendkunde. In: *Die Scholle. Blätter für Kunst und Leben in Erziehung und Unterricht* 4 (1928), S. 281–295. (b)
- MATZENAUER, H. (Hrsg.): Die Schulreform geht weiter. Vorträge und Diskussionen anlässlich des Symposions zum 50. Todestag von OTTO GLÖCKEL. Wien/München 1985.
- MEUMANN, E.: Über Institute für Jugendkunde und die Gründung eines Instituts für Jugendforschung in Hamburg. (Saemann-Schriften für Erziehung und Unterricht, H. 5.) Leipzig/Berlin 1912.
- MILBERG, H.: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft – Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935. Hamburg 1970.
- PAETZ, W.: Pubertät und Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11 (1910), S. 453–462.
- PETERSEN, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorträge. Leipzig/Berlin 1916.
- REIN, G. A.: Die Idee der politischen Universität. Hamburg 1933.
- RINGER, F. K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933. München 1987.
- ROSENMAYR, L.: Jugendbewegung und Jugendforschung. In: RÜEGG, W. (Hrsg.): *Kulturkritik und Jugendkult.* Frankfurt/M. 1974, S. 61–83.
- SASS, J.: Die Hamburgische Woche für Erziehung und Unterricht (18.–22. April 1922). In: *Pädagogische Warte* 29 (1922), S. 423–428.
- SAUPE, E. (Hrsg.): Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck 1927.
- SCHAEFER, K. (Hrsg.): Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.–4. Oktober 1906). Langensalza 1907.
- SCHMIDKUNZ, H.: Aus der Seelengeschichte der Jugend. In: *Blätter für die Schulpraxis* 14 (1903), S. 120–131.
- SCHULT, J.: Die Hamburger Arbeiterbewegung als Kulturfaktor. Ein Beitrag zur hamburgischen Kulturgeschichte. Hamburg 1954.
- SEYFERT, R.: Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke. Vorschläge zur Ausfüllung einer verhängnisvollen Lücke im Erziehungsplane. Leipzig 1901.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1924.

- STERN, W.: Die Analogie im volkstümlichen Denken. (Phil. Diss. Univ. Berlin.) Berlin 1893.
- STERN, W.: Psychologie der Veränderungsauffassung. Breslau 1898.
- STERN, W.: (Hrsg.): Die Ausstellung zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter auf dem 3. Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde am 4., 5. und 6. 10. 1913. Leipzig/Berlin 1913. (a)
- STERN, W.: Zur studentisch-pädagogischen Bewegung. In: *Der Saemann* 4 (1913), S. 558–559. (b)
- STERN, W.: Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung* 8. Bd. (1914), S. 71–91. (a)
- STERN, W.: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von CLARA STERN. Leipzig 1914. (b)
- STERN, W.: (Hrsg.). *Jugendliches Seelenleben und Krieg*. Leipzig 1915.
- STERN, W.: Die Jugendkunde als Kulturforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17 (1916), S. 273–311.
- STERN, W.: Grundgedanken der personalistischen Philosophie. Leipzig 1918.
- STERN, W.: Die „Inversions-Welle“. Ein zeitgeschichtlicher Beitrag zur Jugendpsychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (1920), S. 161–170.
- STERN, W.: Zur Psychographie der proletarischen Jugendbewegung (auf Grund von Untersuchungen von CURT BONDY). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22 (1921), S. 376–379.
- STERN, W.: Vom Ich-Bewußtsein des Jugendlichen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (1922), S. 8–16. (a)
- STERN, W.: Das psychologische Laboratorium der Hamburger Universität. Gesamtbericht über seine Entwicklung und seine gegenwärtigen Arbeitsgebiete. Leipzig 1922. (b)
- STERN, W.: *Person und Sache*. 3 Bde. Leipzig 1923. (a)
- STERN, W.: Über die Entwicklung der Idealbildung in der reifenden Jugend. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 24 (1923), S. 34–45. (b)
- STERN, W.: Das „Ernstspiel“ der Jugendzeit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25 (1924), S. 241–252.
- STERN, W.: Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. In: KÜSTER, H. (Hrsg.): *Erziehungsprobleme der Reifezeit*. Leipzig 1925, S. 28–43. (a)
- STERN, W.: Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung. Leipzig 1925. (b)
- STERN, W.: Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Labaratoriums. Bericht über die pädagogisch-psychologische Tätigkeit des Instituts 1922–1925. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (1925), S. 289–307. (c)
- STERN, W.: Neuere Beiträge zur Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung (= 34. Beiheft zur *Zeitschrift für angewandte Psychologie*.) Leipzig 1925. (d)
- STERN, W.: WILLIAM STERN. In: SCHMIDT, R. (Hrsg.): *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Bd. 6. Leipzig 1927, S. 129–184. (a)
- STERN, W.: Personalistische Psychologie. In: SAUPE, E. (Hrsg.): *Einführung in die neuere Psychologie*. Osterwieck 1927, S. 165–175. (b)
- STERN, W.: Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28 (1927), S. 1–10. (c)
- STERN, W.: Ernstspiel als Verhalten und Erlebnis. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 30 (1929), S. 9–16.
- STERN, W.: *Studien zur Personwissenschaft*. 2 Bde. Leipzig 1930.
- STERN, W.: Das Psychologische Institut der Hamburger Universität in seiner gegenwärtigen Gestalt. Dargestellt aus Anlaß des XII. Kongresses der Deutschen

- Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 12. bis 16. April 1931 von dem Direktor und den Mitarbeitern. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 39. Bd. (1931), S. 181–227.
- STERN, W.: Aus den letzten Arbeiten des Psychologischen Instituts der Hamburgischen Universität 1931–33. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 45. Bd. (1933), S. 397–418.
- TEWS, J.: Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn dem Tüchtigen. Leipzig 1916.
- THORBECKE, C.: Reifungsprobleme der proletarischen weiblichen Großstadtjugend. Berlin 1928.
- TUMLIRZ, O.: Die neuere Jugendkunde. In: SAUPE, E. (Hrsg.): Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck 1927, S. 332–352.
- WAGNER, M.: Zur Naturgeschichte des Fortbildungsschülers. Leipzig 1907.
- WYNEKEN, G.: Wo durch unterscheiden wir uns von anderen Schulreformern? In: Freie Schulgemeinde 1 (1911), S. 90–91.
- WYNEKEN, G.: Aufruf. Programm einer Freien Schulgemeinde. In: Die Freie Schulgemeinde 2 (1912), S. 41–48.
- ZIEHEN, TH.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Langensalza 1923.
- ZINNECKER, J.: Jugend der Gegenwart – Beginn oder Ende einer historischen Epoche? In: BAACKE, D./HEITMEYER, W. (Hrsg.): Neue Widersprüche – Jugendliche in den 80er Jahren. Weinheim/München 1985, S. 24–45.

Abstract

WILLIAM STERN and the Project „Jugendkunde“ (Research on Adolescence) – A Chapter in the History of Educational Science

The discovery of adolescence by the humanities in German-speaking countries is to be situated around the year 1890. The author sketches the part played by WILLIAM STERN in the institutionalization of research on adolescence in the context of science history. He offers an interpretation of STERN's writings on adolescence and his commitment to educational policy and analyzes the development of research on adolescence at the Institute for Psychology at the University of Hamburg. WILLIAM STERN is to be considered one of the most influential researchers on adolescence of the 1920s; his work, however, has until now not been adequately appreciated.

Anschrift des Autors:

Priv. Doz. Dr. Peter Dudek, Ziegelstr. 3, 6463 Freigericht 1.